

# 新しい「国語表現」の可能性

——コミュニケーション能力育成としての問題発見解決学習——

細川 英雄

はじめに——コミュニケーション能力育成と国語教育

1. コミュニケーション能力育成としての問題発見解決学習
  2. コミュニケーションを阻むもの
  3. 問題発見解決学習としての「国語表現」の可能性
- おわりに——言語活動環境のための組織化と支援

## はじめに——コミュニケーション能力育成と国語教育

学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な学習」が話題になっている。高等学校では、まだ正式科目として実施されてはいないが、近い将来「総合的な学習」は何らかの形で導入されることになる。しかしその際に、国語教育は「総合的な学習」とどのように関わるのだろうか。たとえば、新しい位置づけとしての「国語表現」は、活動や表現中心という学習指導要領の記述から考えても、この「総合的な学習」に最も近い位置にあり、「総合的な学習」の

コンセプトと大枠は重なっている。

ただ、小・中・高等学校で試験的に始められている「総合的な学習」の内容が、地球の環境問題や地域の歴史調査といった、すでに社会問題化された既成のテーマを与え、そのテーマへの取り組みを問題にするのに対し、同じ活動型学習といっても「国語表現」にはやや異なる期待が寄せられているのではないかと考えられる。何よりも中心的な課題である問題解決能力と言語能力との関係が「総合的な学習」では明らかにされていないからである。

問題解決能力については、国語教育においても以前から指摘されてきた問題ではある（細川 1996）。これは、自分から問題を見出し、それを自分で解決できる力、つまり、いわゆる「生きる力」のことである。そして、このような能力を伸ばすためには、自分の問題としてテーマに取り組み、じっくりと他者と語り合い、自分で考えつづけるというプロセス重視の活動が大切であることは言うまでもない。そうだとすると、表現の活動を、そうした自覚を促すプログラムとして機能させるとともに、その学びの共同

体としての教室をいかに組織し、学習者たちの意欲と活動を最大限の發揮させるよう、どのように支援できるか、というあたりに新しい「国語表現」としての展開があると言えよう。

本稿では、以上のような問題意識から、新しい「国語表現」の目的を問題発見・解決能力の育成と捉え、その理論と実践について論ずるものである。

## 1. コミュニケーション能力育成としての問題発見・解決

### 学習

では、こうした自己表現の力をつけるためには、どのような活動が国語教育に求められるのだろうか。

このことを考えるためには、まず既成の教育観念に関していくつかの見直しをしなければならないだろう。

一つは、コミュニケーション能力とは何かという問題である。現在、国語教育において、コミュニケーション能力育成は重要な課題であるとされるが、コミュニケーション能力とその育成についての認識は、これらの教育に携わる人々の間にかなり大きな隔たりがあるように思われる。

たとえば、従来の国語教育のあり方に対して批判的な立場から指摘されてきた論理的思考や発信型の態度の欠如にしても、説明文や論説文を読めば、ただちに論理的な思考が養われるわけでもなく、スピーチやディベートを行えば、発信型の態度になるわけでもない。まして、日本人は論理的な思考力が欠如しているから説明文・論説文を、情報発信力が不足しているからディベート・

スピーチを、というようなステレオタイプの姿勢こそ批判されなければならない。こうした、いわば言語技術的な方法そのものをコミュニケーション能力育成とはここでは考えない。むしろ、そうしたさまざまな言語活動が総合され、そのことに自覚的になってはじめて人間としての真の論理力や発信力はつくはずである。つまり、ことばを学ぶとは、むしろさまざまな場面環境の中で、相手の言うことを十全に理解し、自分の考えていることを的確に伝えられるようになることにつきてるのである。

次は、クラス活動への考え方である。

たとえば、一つの場に複数の人間が集まるということは、とりもなおさずコミュニケーションが生まれるということであるが、同時にそれは、その場に集まった人たちがそのコミュニケーションという活動を通して、共通の目的を果たそうとするところにある。この共同体の意味があるはずである。だから、「学ぶ」という作業は、そこに集まった参加者ひとりひとりととって、自分の考えていることを他者に伝えようとするための、いわばコミュニケーション空間としての共同体を創り出すことなのだ(細川1998)。

したがって、ことばの教室とは、ことばを学ぶために組織され支援される、一つの共同体と考えることができるだろう。このことは、何のためにことばを学ぶのかという問いと無関係ではない。人間は、日常生活の場においてコミュニケーションによる伝達と受容を繰り返しているが、同時にこの繰り返しによって、私たちは知らず知らずのうちに自らの思考を訓練している。この往還関係こそが、さまざまな問題を解決するための知の能力を育成する

のである。

最後は、このような観点に立つことによって生まれる教育観と教育方法の転換である。

人間の言語活動とは本来、与えられるものやその与えられ方によって左右されるものではない。具体的に言えば、聞・話・読・書という四つの形態に支えられた総合的なコミュニケーション活動を行ううちに、いつのまにか習得するものである。

しかも、こうした総合的な言語活動は、常に当面の具体的な対象と目標を前提にして機能するものであり、決して抽象的な架空のものとして行われることはない。たとえば、大学の講義を聞き取るというような活動にしても、その講義の内容に興味があるからこそ必死でノートを取るのであり、いくら技術的なノウハウを習っても、結局は、本人のその問題への興味と関心がなければ、それまでのことなのである。そして、本来こうした活動そのものについて、人は常に自覚的であるわけではない。そのことに目を向けずに、形式としての話し方、書き方などをいくら注入しても、ほとんど効果がないばかりか、そうした練習に対する拒否感を生む要因になりかねない。したがって、従来のように、架空の言語場面を想定して、それを学習させる、いわばバーチャル・リアリティ（仮想現実）の学習から、学習者自身にとって具体的な目標を持った活動を軸に、その活動への明確な意思を発信する学習へと、教育のパラダイムを転換させることが、新しい言語教育の方法論として求められていると言えよう（細川2000）。

このような観点に立つて考えると、やや極端な言い方をすれば、

ここでは、もはや「何を教えるのか」という教育内容としての項目はほとんど不要ということになる。あえて挙げるとすれば、それは「学習者自身の考えていること」でしかない。つまり、担当者にとつて必要なのは、「何を教えるか」という内容項目でも「どのように教えるか」という教授方法でもなく、学習者の「考えていること」をいかに引き出すかという環境設定であることになる（細川1999a）。

## 2. コミュニケーションを阻むもの

しかし、従来の国語教育観からは、こうした考え方に対して強い抵抗が予想される。それは、一ことで言えば、テキストのヒエラルキーの問題である。

「テキストのヒエラルキー」という表現は、小森陽一（1996）によるものであるが、その危険性について、上田薫は、「問題は教材に対する伝統的な錯誤を根底から打ち破れるかどうかということにかかっている」として、次のように述べる。

教材はそれ自体固定したかたちで成立しているのではない。ひとりの教師によってある子どもへの働きかけの過程に位置づけられたとき、すなわちある子どもを教育するために具体化されたとき、はじめて教材になることができるのである。

となれば、主体的活動とよばれるものは、もともと教材成立の不可欠の前提にあつているといわねばならぬ。逆にいえば、子どもの主体的な動きを拒むような教材は、本来教材として意味のあるものではないというべきなのである。（上田1999b）

また、かつて時枝誠記(1963:155-156)は、「言語行為の目的は、言語行為自身が目的ではなく、それによつて、知識情報を提供し、また獲得し、思想を交換するためである。目的は知識であり、情報であり、思想である」とし、「言語は、ある特定の思想の伝達にだけ奉仕するものではない」とした上で、「国語教育の眼目は、必要に応じて、あらゆる思想に関するもの、あらゆる表現形式に関するものを、読み、書き、話すことが出来る技術方法を習得させることでなければならぬ。国語教師は、生徒を特定の目的地に運ばよといふのではない。生徒が、銘銘の目的と必要に応じて、それぞれの目的地に独力で到達することが出来るやうな力(学力・能力)を身につけてやることが出来る」として、こうした読解のヒエラルキーを「感化主義の国語教育」と呼び、批判している。

テキストのヒエラルキーに関しては、そのテキストの文学性理解を目的にすること自体にあると思われる。もちろん、文学のことは、さまざまな多義性を帯びる現象は認められるところである。それは、言語表現における比喩の効果でもある。たとえば、「第二言語としての文学言語の表現力を、明確に把握させつつ、文脈の中に意味を創造させていくような読ませ方を、文学教育はつとめなければならない。」(浮田1984:121)と指摘されるようないわばラングからパロールの世界への広がりや文学教育の重要性として提唱される。また、「文学教材指導においては、対象とする表現に目をとめ、その分析だけに終らず、分析と総合の往還関

係に、学習者主体の〈読み〉をしかと位置づける必要がある」(関口安義1986:37)という考え方がそれなりに意味のあることは認められよう。しかし、そうした「作品を読む」という理解行為の方向性自体が、学習者の主体性を排除し、担当者の価値観を押しつけることにつながってはいないか。まず「作品」があつて、それを「担当者」と「学習者」が「読む」という図式そのものがテキストのヒエラルキーを形成するものだと言えよう。

では、このような教室内のコミュニケーション、学習者と担当者、あるいは学習者間のコミュニケーションを回復させるためにはどうしたらいいのだろうか。

一つは、上で述べたテキストのヒエラルキーを担当者自身にぐずすこと、もう一つは、そのテキストを手がかりにさらに次の世界へと学習者の思考を展開させ、学習者自身の表現世界を取り戻すことができるかどうか。

これが学習者と担当者のコミュニケーションを回復するための基本的方途の第一歩である。それは、素材そのものが、文学作品であろうと社会科学系のものであろうと結局は同じことである。コミュニケーション活動能力の育成は、単なる言語技術の習得からだけではなく、もっと大きな視野から人間の思考と言語活動の充実という観点で行われなければならない。これは学習者の言語学習環境を整える上で、そして「学習者主体」の言語教育を考える上で、担当者が最も考慮しなければならないことだろう。

### 3. 問題発見解決学習としての「国語表現」の可能性

#### 3-1 「日本語表現総合」の試み

では、このような問題発見解決学習の考え方は、「国語表現」の中でどのように具体的に生かされるのか。まずその輪郭を描くと、次のようになる。

1. 自分にとって「問題」とは何か（例：自分にとって一番関心のあることは何か）。
2. その「問題」は、自分にとって、なぜ、どのように重要なのか。
3. その「問題」の重要性をどのように他者に発信できるか。
4. 他者からのインターアクションをどのように受け止めることができるか。
5. 「問題」発見の提示、インターアクションのプロセス、自分と他者との関係をどのように解決し、その全容をどのように第三者に説明できるか。

以上の素描をもとに、ここでは筆者の試みた「日本語表現総合」クラスとその活動について紹介しよう（細川・牲川2001ab）。  
「日本語表現総合」は、二〇〇〇年度早稲田大学本庄高等学院において、3年生向けの選択授業として設置されたものである。3年生を対象に、通年、週2コマ（45分×2回）連続で行われている。参加人数は、複数のクラスから本人の希望により集まった14名である。

下記の表は、4月から7月までの1学期間、計15回（2コマ連

〈活動内容〉	〈クラス内活動〉	〈クラス外活動〉
1 導入	コンセプトの理解	
2 導入	手順の理解	〈対象の構想〉
3 動機	対象の設定	〈動機の下書き〉
4 動機	動機の発表	〈動機の下書き〉
5 動機	動機の下書きの発表	〈インタビュー・記録〉
6 インタビュー	インタビュー記録の報告	〈インタビュー・記録〉
7 インタビュー	インタビュー記録の報告	〈インタビュー・記録〉
8 インタビュー	インタビュー記録の報告	〈下書き1回目〉
9 下書き	下書き1回目の発表	〈下書き1回目〉
10 下書き	下書き1回目の発表	〈下書き1回目〉
11 下書き	下書き1回目の発表	〈下書き1回目〉
12 下書き	下書き1回目の発表	〈修正・下書き2回目〉
13 下書き	下書き2回目の発表	〈修正・原稿の完成〉
14 完成	最終原稿の提出	〈全員の原稿を読み評価〉
15 相互自己評価	相互自己評価の発表	

統授業を1回と数える)の実践報告の参考資料として、実施した活動の手順を単純化した日程表である。ただし、実際には、同じ回にインタビューの報告とレポートの下書きといった、別の段階が重なったこともあって、全員がこの手順通りに進んだわけではない。したがって、この表は実践のモデル・プランではなく、個々のクラスの状況、学習者の顔ぶれによっていくらでも変わらうる一事例にすぎない。

以上からもわかるように、この「日本語表現総合」は従来の「国語表現」とは全く異なったコンセプトをもっている。それはまず、「身近な人の話を聞こう」といった具体的な活動であるという点だ。自分の身近にいる、魅力的な人物をさがし、その人にインタビューして、その人物の魅力をレポートにまとめてみようという具体的な活動目標が掲げられる。誰に話を聞かかといった中味は、学習者の全く自由な裁量に任せられる。

次に、この活動は、一学期を通じて少しずつ積み上げられる方法をとっている。また、その活動は基本的には一人一人の作業として行われる。たとえば、学校外の場合でインタビューするなど、各自が自由に活動を行い、クラスには個々人の作業の成果を持ち合う形にして、それぞれが思索を深めることを重視している。そして、最後に、一対一のコミュニケーションを不可欠としていることである。このような前提は、筆者が、この試みを問題発見・解決能力の体得のためのものと捉えていることに起因していることはすでに述べた。

作業スケジュールは、「テーマ設定→動機・記述→インタビュー

→とその記録→下書き→原稿印刷製本→相互自己評価」の順で進み、「レポートの書き方と手順」として、次の3点が重要だと説明した(細川・1999b)。

テーマの動機(なぜ)／具体例取材の内容(…だから)／結論(…と私は考える)

さらに、「レポートの評価ポイント」として、次の4点を挙げ、これは取材・下書き等の一連の活動の中でしばしば示して、レポート執筆の指針とした。

- 1 テーマの固有性(オリジナリティ)・・・この人(私)にしか書けないテーマか。
- 2 インタビューの充実・・・インタビューの内容は充実しているか。
- 3 動機と結論の一致・・・動機は明確で、まとめの結論と一致しているか。
- 4 議論の受容・討論等での他者の意見を検討し受け入れたか。

### 3-2 問題発見・解決学習の成果

このような問題発見・解決の一連の言語活動によって得られる成果をまとめると、次のようになる。

- ① 「私」をくぐらせたテーマ設定
  - ② インタビューによるインターアクションと自己相対化
  - ③ 動機と結論の一致による他者説得の論理獲得
- ①「私」をくぐらせたテーマ設定では、評論的なものの見方や

一般論的なステレオタイプの引き剥がしが行われる。「私」の問題に関して、「ことばを学習するということは、「私」のことばを通して、状況に対する主体のかかわり方を育てること」と

(田近1975:29)という問題提起は、そのまま言語活動教育にも当てはまる問題と考える。また、「私をくぐらせること」および「私でなければ書けないこと」の重要性については、自分史執筆に関連して、小沢有作(1984)に言及がある。あるいは精神医学の領域でも「自己」を表現する言葉を学び育て成熟させることの重要性」について指摘がある(崎尾2000)。

本来、言語活動とは、錯綜する、さまざまな場面状況の中で、「私」をどのように表していくか、という営為であるはずだ。それは、②「インタビュによるインタースクッション」によって生じる「自己相対化」と連動している。このインタースクッションは、インタビュのみにとどまらず、動機・記録・下書き等の書き直し・クラス内ディスカッションそして相互自己評価へとつながるのであり、クラス活動を通じての総合的な活動の基本であるといえる。これは、そうした他者とのインタースクッションによって認識される自己アイデンティティの確立への道程であると同時に、③「動機と結論の一致による他者説得の論理の獲得」へとつながるわけである。

以下、細川・牲川(2001a)と重複するが、このような長いプロセスを経て、学習者が獲得したものは、まさに問題発見解決能力と言えるものである。動機を固めてインタビュの対象を決める、インタビュから対象の魅力を発見することは、問題を自分

で発見する力の体得に繋がっていた。そして、このレポート執筆で、対象の魅力を自分の目で捉え直し、自分の立場を構築しようとしたことは、自分で設定した問題に一定の解決を与えたということになる。

また、「日本語表現総合」の活動プロセスを通じて、学習者は問題発見解決のためには、コミュニケーションが不可欠であるということも体得しただろう。動機を明確にするためには、担当者やほかの学習者からのアドバイスが有効で、またインタビュで相手の魅力を引き出すには、自分から語り始めるインタースクッションを必要とするということを、学習者は学んだはずだ。また、最終的に自分の立場を作り上げていくときは、学習者同士の指摘がとて役に立った。それを取り入れながら、学習者は自分の問題に答えを発見していったのである。そして、さらに相互自己評価は、レポートで得た解決に、また新たな問題を発見させてくれるきっかけになってもいる。相互自己評価によって、ほかの学習者からの多様な意見を聞き、自分でもレポートやこれまでのプロセスを振り返ることができた。これからも自分なりの解決方法、すなわち固有の立場を構築し続ける意思を学習者はコミュニケーションの中で再認識したのである。

つまり、お互いに自らの表現の扉をひらくことが、実は、それぞれに固有の問題発見と解決の要だということである。他者と意見を交換し、その中に共通点や差異を見つけながら、再び一人に返って考え続けるなら、自分にとっての重要な問題や自分にとっての納得できる立場を構築することができる。そして、その立場

を再び、他者に語りだすことで、はじめてその立場は立場として認められるのである。以上のように、この「日本語表現総合」クラスでは、学習者一人一人に表現の扉をひらかせることで、その出発点と固有性の発見との繋がりを自覚させる環境を整え、問題発見解決能力のレベル・アップを促すことが、担当者の仕事となっている。

ここでは、それぞれのテーマ設定から、インタビューを経て、自己表現に至る、問題発見解決の一連の言語活動を事例として提示したが、もちろん、活動内容はここに挙げたようなレポート作成だけに限られているわけではない。すべては担当者の創意と工夫にゆだねられているのである。

### おわりに——言語活動環境のための組織化と支援

国語教育の課題は、それまで無自覚的に養われてきた、母語文化でのさまざまな表現能力をどのように自覚化し、問題の発見と解決のために資する能力すなわちこの社会での自分の居場所の発見として充実した言語生活を送ることができるか、ということである。このことは最終的には、学習者一人一人の新しい個のスタイルをめざしているものであるといえる。なぜなら、このプロジェクトの方法論は、思考と表現を結びコミュニケーションの活性化をめざすものであり、それはとりもなおさず、個人の表現活動に支えられているからである（細川2000b）。

それは考えてみれば、「日本人としてのアイデンティティ」というようなことを安易に発想すること自体への警告でもある。す

なわち、母語による言語活動の充実が、国境を超えて世界中どこでも暮らすことのできる「強固で柔軟な自己アイデンティティ」の形成をめざす思想につながるからである（細川2000b）。

人間は、日常生活の場においてコミュニケーションによる伝達と受容を繰り返しているが、同時にこの繰り返しによって、私たちは自らの思考を訓練している。この往還関係こそが、さまざまな問題を解決するための知の能力を育成するのである。表現の活動を、そうした自覚を促すプログラムとして機能させるとともに、そこで学ぶ者とその学びを支援する環境をいかに組織し、学習者たちの意欲と活動を最大限の発揮させるよう、どのように活動全体を組み立てられるか。ここに、ことばを学ぶ学習者のために用意されるべき道筋があるといえよう。

したがって、こうした問題発見解決能力を育成するためには、ある具体的な目標に向かって当事者が邁進できるような環境を設定し、それを整備しながら、その学習者本人の活動をサポートとするという、いわば言語活動環境のための組織化と支援が必要である。そして、その方法論実現の場が他ならぬ「国語表現」のクラスなのである。

#### 引用文献（執筆者五十音順）

- ・上田薫1999『よみがえれ教師の魅力と迫力』玉川大学出版、1999
- ・浮田康彦1984『読む力をつける国語教育』明治図書、1984
- ・小沢有作1994『小沢有作教育論集共生の教育へ―物知り教育から解放教



育へ」明石書店 1994

・小森陽一 1996 「国語」を挑発する「早稲田大学国語教育研究」16集、1996.10

・崎尾英子 2000 「大人は自分を語れるか？」『言語』29巻7号、2000.7

・関口安義 1986 「国語教育と読者論」明治図書、1986

・田近海一 1975 「言語行動主体の形成」新光閣、1975

・時枝誠記 1963 「改稿国語教育の方法」有精堂出版、1963

・細川英雄 1997 「新しい母語教育のために」『アエラムック 日本語学の見方』1997.5

・—— 1998 「表現活動を組織・支援する」『三省堂高校国語教育』1998.5

・—— 1999a 「日本語教育と国語教育——その母語と第二言語の連携と課題」

『日本語教育』100号、1999.3

・—— 1999b 「日本語教育と日本事情」明石書店1999.10

・—— 2000a 「崩壊する「日本事情」——ことばと文化の統合をめざして」『21

世紀の日本事情』2号、2000.10

・—— 2000b 「新しい個の表現をめざして——早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み」『講座日本語教育』36分冊、2000.11

・—— 2001 「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14号、2001.3

・細川英雄・牲川波都季 2001a 「表現の扉をひらく——早稲田本庄高等学院

「日本語表現総合」(二〇〇〇年度・一学期)の試み——」『早稲田教育評論』14巻1号、2001.3

・細川英雄・牲川波都季 2001b 「日本語表現総合」と相互自「評価」『教育

と研究 早稲田大学本庄高等学院研究紀要』19号、2001.3

〔付記〕本稿は、一九九九・二〇〇〇年度早稲田大学総合研究所応募研究

〔総合学習としての母語教育と第二言語教育の連携と課題〕および二〇〇〇年度早稲田大学特定課題研究「表現活動の組織化と支援」による研究成果の一部である。なお、本稿では、「21世紀の国語教育」というテーマにあわせ、日本語教育の観点も視野に入れた母語教育の新しい展望を提案したが、紙幅の関係で省略した部分も多い。母語と第二言語との連携その他との関連については左記のホームページを参照されたい。

<http://faculty.web.waseda.ac.jp/hosokawa/>

(早稲田大学)